

道德教育の動向とその課題

山 根 耕 平

はじめに

△なすことによって学ぶ▽ (learning by doing) とは、デューイのあまりに有名な教育学的命題であるが、それはいま、その本来の深い教育学的含意をはなれて、当たりさわりのよい用語として便宜的に使われることが多い。道德教育においてもしかりである。道德とは実践することによってはじめて学びうるものだという定式がそれである。徳は教えられないというわけである。こういう定式から導かれる道德教育は、望ましい道德的な行為をするよう子どもを励ます、あるいは、そういう行為の機会をできるだけふやす、そういう教育である。言いかえれば、体験を重視する、感動を重視する道德教育である。

こうしたタイプの道德教育の目的は、いわゆる「徳目袋」——その中には正直であるとか、親切であるとか、孝行であるとか、愛国心であるとかいう個々の徳目が入っている——を子どもたちに等しく持たせ、それらに従って子どもに行動させることにある。そうすることがとりもおさず子どもにとっては道德的にふるまうということである。デューイ的にいえば、子どもは△なすことによって道德的となる▽のである。

しかし、こうした用語の使い方は明らかに誤ったデューイ解釈にもとづいている。デューイは、まぎれもなく、人間

・子どもを環境に対して能動的にはたらきかけていく、活動する存在としてとらえていた。デューイは述べている。「生命が存在するところには、すでに力強くて激しい活動力が存在している。成長とは、そうした活動力にたいしてなされた(done)何かではなく、その活動力がなす(do)ところのものだ」⁽¹⁾(傍点は筆者による)してみると、デューイにおいて入なすことによって学ぶVとは、生命そのものに根ざす活動性に依拠して世界を能動的に理解するということに他ならない。それはなにより、主体の自律的な在りようを意味しているのである。それは、特定の道徳的価値を子どもに注入していくような徳目袋の道徳教育、すなわち、どこまでも子どもの受動性と他律性を原理とする道徳教育とは、本来的に相容れないものである。

さて、私をはじめに徳目袋の道徳教育をもちだした理由は、わが国の道徳教育の動向がまさにその徳目袋の教育にあると思われるからである。今再び、注入主義的、他律的な徳目袋の教育をめざしているのが、今日の道徳教育の動向だからである。

道徳とはすぐれて人と人とのあいだがら・関係に、つまり人間としての生の基本的な在りように深くかかわるものである。そして、子どもの道徳性の発達、子どもの生きられた経験、世界にたいする能動性と相互性を基盤としている。してみれば、道徳教育は特定の道徳的価値を学び、それに基づいて行動すればそれですぐ足れりとする他律的かつ閉じた営みではない。人と人とのあいだがらが多様であり、人の発達も個性的であるとすれば、道徳教育もその多様性と個性にたいして十分に対応できるだけの奥行きをもち、開かれたものでなければなるまい。そのためには、もっとひろい、もっと深い見地から人間・子どもの基本的な在りようとその発達の筋道を問い直すことがぜひとも必要である。本論の目的も、こうした認識にたつて、開かれた道徳教育の可能性をさぐることにある。まずは、問題となっている今日の道徳教育の動向からみていくことにする。

註

(1) John Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, New York, 1966, p. 42.

1 道德教育の動向

(1) 「教育課程審議会」の「中間まとめ」⁽¹⁾

——徳目袋の道德教育——

今や、道德教育は学校教育全体の顕在的な核になりつつある。先の「教育課程審議会」の「教育課程の基準の改善に関する基本方向について」という「中間まとめ」(以下単に「中間まとめ」と記す)をみると、その傾向はいっそう顕著になったといえる。そこには、よく指摘されるように、道德教育の「突出」がみられる。

たしかに、こうした「突出」にはそれなりの背景がある。技術革新による急激な社会変化と、さまざまの「子どもの問題」にたいする深刻な認識がその背景にあるのである。「中間まとめ」も最初にその点にふれている。

(1)近年における経済の高度成長とそれに伴う都市化、情報化、核家族化、受験戦争の激化などの社会の変化は、今日の児童生徒の意識や行動に深い影響を及ぼしている。特に最近起きているいじめ、自殺等の問題行動や原因の背景には、児童生徒の意識や行動の側面からみると、生命を尊重する態度や他人に対する思いやりの心に欠けるとともに、自主性に乏しく、責任感や社会的な規範意識が薄く、また、基本的な生活習慣も十分に身につけていないという実態がある。

この論述の問題点の一つは、社会的な変化と子どもの実態との間の相関関係について具体的な説明がまったくな

れていない、ということである。どうして子どもにそのような問題行動が生じたのか。どうして子どもに他人に対する思いやりの心がないのか。自主性に乏しく責任感が薄いのか。いや、実際にそうなのか。（この点がもっとも大切である。）この点についての十分な検討がなされていない。

第二の問題点は、仮に子どもの実態がそうだとすれば、これまで学校教育が果してきた役割はどうだったのか、その点についての反省がないことである。学校教育のこれまでの在りようについては一言も触れられていないのである。これからの教育を考えるのに、これまでの教育のことなど、どうでもよいとでもいうのだろうか。

第三の問題点は、社会・学校・家庭の問題を個々の子どもの問題に収斂させていることである。近年、学校の荒廃の原因を教師ひとり一人の個人的な資質の問題に矮小化させる傾向があるが、ここにあるのも同じ手法である。しかし、いわゆる子どもの問題は社会全体の構造と深くかかわっており、それだけに根が深く多義的である。割り切った短絡的なアプローチはさし控えるべきだ。そこから、子どもの問題を子どもひとり一人の資質の問題に矮小化する方向がでてくるのではないかと危惧している。

ところで、この「中間まとめ」の目玉商品は、道徳教育を学校教育全体の核として位置づけ、それを他の教科と個別的、直接的、かつ顕在的に結びつけたところにある。少し長いがそのまま引用しよう。（ただし傍点は筆者による）

(3)道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うこととされており、各教科、特別活動においても道徳教育を重視する観点から、次の事項について改善を図る。

①小学校の低学年については、新たに設けられる「生活科」（仮称）の中で、児童の具体的な体験や活動を通して、必要な基本的な生活習慣を身につけさせるよう指導の充実を図る。

②小学校、中学校及び高等学校の国語科については、道徳教育に資する教材が適切に取り入れられるよう検討す

る。

③小学校、中学校及び高等学校の特別活動については、道徳的実践の指導が一層充実するように内容を改善する。ア小学校、中学校及び高等学校の学校行事については、道徳的実践の指導の機会としての体験的な活動が一層活発に行われるようにするため、勤労・生産活動の充実を図るとともに、奉仕活動を明確に位置づけることなどについて検討する。

イ小学校の学級経営については、集団生活への適応や基本的な生活習慣の育成に関する指導を図る。中学校の学級指導及び高等学校のホームルームについては、人間としての生き方に関する指導の充実を図る。(以下、項目は「特別活動」へと移るが、その内容は道徳教育そのものである。とくに「望ましい人間関係の醸成、基本的な生活習慣の形成、心身の健康と安全な生活、人間としての生き方、奉仕の精神や国を愛する心の涵養などの指導」が中心となっている。)

次に、この「中間まとめ」の問題点を浮きぼりにするために、昭和二六年の文部省による「道徳教育のための手引書要綱」⁽²⁾(総説・小学校編の道徳教育)からこれと関連する部分を引用しておく。

道徳教育は、学校教育の全面においておこなうのが適当である。しかしそのことは、いうまでもなく、学校教育のあらゆる部面において、道徳に関する内容を直接とりあげ、また強調しているということを意味してはいない。……学校教育の種々の部面の指導が、たがいによく連絡をとりながら、それぞれその特性を十分に発揮して、各自の目標を達成することにより、はじめて児童生徒の円満な人格を育成することができると考えられるが、そのような人格を形成することが、じつは道徳教育の目的であるといつてよいのである。〔総説〕より引用)

道徳教育の目標は、各教科およびその他の活動の指導を、それぞれもつとも効果的におこなった場合に、はじめて達成されるものである。学校教育の全面でおこなうということは、あらゆる時間をいわゆる説教くさいものにしてしまうことではない。すなわち、国語科の題材や社会科の単元に直接道徳に関するものを取りあげたり、教科の学習におけるいろいろな指導を、どれもこれも道徳的なものに結びつけてみたりするようなことを意味しているのではない。（「各教科における道徳教育とその機会」より引用）

この「道徳教育のための手引書要綱」からもわかるように、これまで道徳教育は学校教育全体で行うことを基本とし、各教科と直接的、顕在的に結びつくものではなかった。それは、各教科に固有の目標を実現するなかで間接的、潜在的に行われるものであった。いわゆる全面主義というこの原則は、昭和三十三年のいわゆる特設「道徳」以来変質をみたとはいえ、まがりなりにも保たれてきた。幸いにも、特設「道徳」のあいまいな位置づけのおかげで、道徳教育は学校教育全体で行う「無形教育」でありえたと思われる。もちろん、その教育が十分効果があつたかどうかということは、別の問題である。

しかし、今回の「中間まとめ」では、このいわばかくれた道徳教育を各教科や特別活動の中に顕在化させようとしている。全面主義ではなく文字通り前面主義となろうとしている。いいかえれば、学校教育全体を顕在的に「道徳教育化」しようとしているといってもよい。これからは「生活科」（仮称）も、国語科も、道徳的な教科となるといふことだ。これでは、明らかに教科内容の変質であるだけではなく、学校教育全体の変質ではないか。とくに、個々の教科の本質と役割についての深い考察や、さらに、道徳教育とそれら教科との関係についての真摯な議論がなされないままに、学校教育全体の「道徳教育化」がすすめられることには深い危惧を覚える。わけても、これは、学校教育のすすむべき基本的な方向にかかわるものだけに、徹底して開かれた考察と議論がぜひとも必要である。

各教科について、私のような門外漢でも、いくつかの疑念をいだかざるをえない。たとえば、小学校低学年では社会科と理科を統合して「生活科」を設けるというが、社会科と理科とは、ともに子どもに社会や人に対する見方やものを科学的に見たり考えたりする科学的な思考・認識を培うための科目ではなかったのか。子どもの具体的な体験や活動を重視し、基本的な生活習慣、つまり「しつけ」の指導を中心的なねらいとする「生活科」で、はたして社会科や理科にあった固有の意味と目標とを補えるのか。合理的にものを見たり、比較したり考えたりする科学的思考・認識は、道德教育と無縁なのか。さきの「道德教育のための手引書要綱」では、道德教育と社会科や理科の目標との関係について次のように述べられている。(傍点は筆者による)

小学校においては、とくに道德に関する問題を追求していくということは一般に困難であるから、社会に対する見かた、人間に対する見かたの基礎をきずいていくことをめやすとして、道德的な理解や態度を身につけさせるべきである。児童は、社会科の学習における問題解決を通じて、しだいにその視野を広く深いものにし、道德的にものを考え、判断する力を、より強く、より高いものにしていくことができるのである。

このような社会科の指導の結果としては、当然、生活を合理的なものにしていく力、すなわち問題を科学的に解決していく力を養うことが期待されるが、このことについては、理科の指導もまた大きな働きをしているといつてよい。理科においては、ものを科学的に見たり、考えたり、あつかったりする態度能力が育てられるとともに、社会科において人間的なものに対する心情が養われるように、自然にしたしむ心情が養われつつかわれていくことができる。(「道德教育と各教科の目標」から引用)

また、国語科については、道德的な教材をとり入れるというが、国語科の本質、その固有の目的は本来何であった

のか。国語の論理は、道德の論理によって制約されてもよいのか。国語の教材は、すべて道德的でなければならぬのか。そういうことになれば、コトバを正しく使ったり、文章を一つ一つ正確に読みとる論理的な力を育てる授業ではなく、なんでも心情に訴え、感動すればそれでよい式の授業が横行しないか。文章を正確に読みとる過程で心情が訴えかけられる、これは自然である。しかし、その過程を省略して、心情に訴えるのは、国語の論理からはずれており、反道德的なことでさえある。⁽³⁾

中学校の体育については、「格技」を「武道」と改め、一層の充実をはかるというが、その「武道」のねらいは何か。今さら、柔道や剣道としないで、「武道」として力を入れる理由は何なのか。

以上は、そうした教科に、門外漢である私の素朴な疑問の一端である。今からでも、開かれた議論が必要ではないか。

さて、「中間まとめ」にみられる道德教育の特徴は、内容的にみて、「生活化」、「体験化」、「習慣化」にある。
生活を通して子どもに望ましい行動を体験させ、それを習慣化するということである。では、こうした「生活化」、「体験化」、「習慣化」をめざす道德教育のねらいは何か。徳目である。「中間まとめ」にその徳目が網羅的にあげられている。

ア小学校において、低学年では、しつけなどの基本的な生活習慣、兄弟姉妹や友だちと仲よくし助け合おうとする態度、親や教師などを敬愛する心等、中学年では、日常の社会規範を守る態度、友情や信頼を大切にすること、郷土や国を愛する心等、高学年では、公德を守り公共に尽そうとする態度、広く他の人々への思いやりの心、日本の文化と伝統を大切にすること等を重視する。

イ中学校において、基本的な生活習慣の定着、人間としての生き方の自覚、世界の中の日本人としての自覚等の内

容を重視する。

ウ高等学校については、青年期特有の問題の直視や克服、自己探求と人間としての在り方や生き方に係る指導を重視する。

このようにねらいとしての徳目が網羅的にあげられているが、実際問題として子どもにとって徳目はこれだけではない。それぞれの学校、それぞれのクラスにそれぞれの徳目があるのである。細分化の極にあるのが徳目の現状であろう。だが、子どもの徳目袋はとうに飽和状態をこえているのではないか。

では、こうした徳目袋の道德教育の問題点はどこにあるのか。その点を考えてみよう。

(2) 徳目袋の道德教育の問題点

まず、はじめに身につけるべき徳目が仮定されているのだから、しかも疑うべからざる普遍的なものとして与えられるのだから、そこに子どもの側のイニシアティブによる「探究と創造の過程」の入る余地はない。子どもの側のイニシアティブを認めないのだから、どうしても他律的、注入主義的教育とならざるをえない。つまり、問題点の一つはその注入主義にある。

このタイプの教育は、本来ダイナミックであるはずの教育という営みを恐しく空虚で形式的なものにする。教師はいえ、子どもに特定の徳目や価値を身につけさせたり、規則に従わせたりすればそれでよいのであって、その徳目や価値の拠ってたつ根拠とは何かとか、規則はたして妥当なものなのかとか、そういう根本的な問いなど発する必要はない。(問えば、かえって自己矛盾をきたす、徳目袋の教育はそういう構造になっている。)

他方、子どもの方でも、とにかくできるだけ多くの徳目を身につければ、それだけ「道德的な」、いわゆる「良い

子」という評価を受ける。はじめから自律的であることよりも他律的であることが求められているのである。規則を例にとって考えてみよう。

学校において規則に従うことは当然よいことだとされる。廊下では必ず右側を歩き（そのために廊下に白線をひいてある学校が少なくない）。走ってはならないという規則があれば、それを守ることが子どもの義務である。それが道徳的なことである。規則は普遍性をもって子どもに君臨するのである。しかし、ただ規則に従うという他律的な行為の中に、ほんとうに道徳性の発達があるだろうか。子どもの側のイニシアティブ、自主性と自律性をまったく必要としないところに、どのような道徳的発達があるというのだろうか。規則に従う態度を培うということは、規則の意味を問い、考え、知るという子どもの主体的な行為によって支えられているのでなければなるまい。そこには、規則を批判し、新しい規則を創造するという視点も当然含まれているはずだ。この意味で、規則はいつでも相対的なものであるはずだ。

ところが、いま教師にも子どもにもこの視点はない。双方に共通しているのは、「知る」ことにもとづいて自己道徳的判断をしなくてもよい、という点である。いっそう適切に言えば、双方とも道徳的判断を必要としない道徳的実践を求められているということである。

しかし、「知る」という行為自体、すぐれて創造的な自発性に根ざす行為であり、「判断する」とは、さまざまな現実的な関係の網の目の中で自分の在りようを選びとる主体的、能動的な行為である。「知る」ことも「判断する」ことも必要としない行為がはたして道徳的といえるだろうか。

私は、規則は守らなくてもいい、廊下は走ってもいい（そういう場合はあるかもしれない）といっているわけではない。廊下を走ってはいけないとすれば、そのことの意味を子ども自ら考え理解する過程が大切だといっているのだ。その思考過程では、走る方が子ども本来の姿だという考えがでてくるかもしれない。そういう反対の考えも含めて、い

ろいろなことを考え、規則に子ども自身が新しく意味づけしていくことが大切だといっているのである。

このようにみえてくると、徳目袋による道德教育は、その目標として第一に「道德的判断力を高めること（次に道德的心情を豊かにすること、そして道德的実践力を育成することが続く）をにかけているものの、その注入主義、普遍主義のゆえに、すでにそれが拠つてた基礎を失っているといえよう。「知る」と「判断する」ことの自律性が保障されていないからである。デュルケムのいえば、「道德の知性化」の視点がそこには欠落しているのである。

「道德の知性化」という視点から、徳目袋の道德教育のもう一つの問題点が見えてくる。つまり「道德の習慣化」という方向である。道德的行為、たとえば廊下を走らないという規則を守るということを定着させるのもっとも安易な方法は、それを習慣化することである。その規則の意味を考えたり、従うか否かを判断したりする作業を省略して、とにかく従うことを習慣化することである。しかし、こうした習慣の固定性は人間の自律性、自由と相容れない。心情的なうらづけや判断から切り離された習慣は、デュリーのいう「悪しき習慣」である。たとえば、よく幼稚園や小学校で（ところによっては地域ぐるみで）望ましい習慣として「あいさつ運動」がすすめられる。スクールバスで登園し降りるとき、園児は先生に「おはようございます」とあいさつすることを教えられる。ところが、そのあいさつができるようになった園児が、歩いて登園したとき、先生にあいさつをしない、ということがよくあるのである。これは、あいさつという行為が、子ども自身の判断から切り離されて機械的な習慣に墮してしまっているからである。習慣は固定した機械的な行動様式となるや、われわれを支配し、他律的な存在にしてしまう。平たくいえば、それは考えない子どもをつくる。デュリーは述べている。「習慣は、きまりきった行動様式になる。すなわち、それらから知性が切り離されれば、まさにそれだけ、それらは退化して、われわれを奴隸的に支配する行動様式になる。」⁽⁴⁾（傍点は筆者による）結局は、道德的行為においても、知性の働き（認識の働き）を十分に保障することが、その習慣の固定化や機械化、つまり反道德化を防ぐことになるのである。「道德教育のための手引書要綱」でも、この点はすでに押

えられていた。

習慣が道徳的な行動に役立つためには、このように、弾力性（時と場合に応じてかたちを変えていく弾力的な性格）をもつことが必要である。けれども、このような弾力性のゆたかな習慣は、児童生徒の生活の実際に即した、かれらの自発的な問題解決の活動を通すことによって始めて、力強い心情と自主的な判断の力とともに、かちえられるものだといわなくてはならない。習慣だけを反復によってつくりあげようとするならば、それは当然形式的なものに墮してしまいうにちがいない。（「道徳的習慣について」より引用）

このようにみえてくると、徳目袋の道徳教育の在りようを「道徳の知性化」という観点から問い直すことは、すぐれて今日的な課題であるといえよう。コールバーグらによる道徳教育にたいする認知発達論的なアプローチもそうした試みの一つであろう。（これについては別な機会に改めて論じたいと思っている。）

さて、徳目の注入、普遍化、そして習慣化をめざす道徳教育のもう一つの問題点は、単に、個人の行為にとどまらず、人と人（子どもと教師、子どもと子ども等）のあいだの種々のコミュニケーション的行為を規制し、不自由なものにする、という点にある。ほんとうは、子どもたちは現実の生活世界の中でこれこれしかの先生や親や友人との関係を通して、たえず自分の在りようを問い直し選びとっていくべきなのである。しかし、徳目の普遍性や行為の習慣化がこうした自己決定の機会を奪ってしまう。学校をみても、当為としてせまる徳目が、従うことを無条件に求める規則が、どれだけ教師と子どもの関係、子どもと子どもの交わりをゆがめ、無味乾燥なものにしていることだろう。友人をつくり、友情を育てることはもとより大切なことである。しかし、それには二人の間に生き生きとしたコミュニケーションが成立しているということが前提条件である。現実の生活世界に相互的、協同的關係がないのに、

「友だちと仲よくし助け合おうとする態度」とか、「友情や信頼を大切にする心」とか、「親や教師などを敬愛する心」とか、「広く他の人々への思いやりの心」(「中間まとめ」より)とかいう徳目を注入しようとしても、空虚である。そこには個々の人間の姿、その間の具体的な関係がないからである。

ここで、今日の道德教育には人と人とのあいだがら、交・わ・り・を・育・て・るという視点が欠落しているといえよう。私はこれを「道德の知性化」という視点とともに、徳目袋の道德教育の大きな問題点として指摘しておきたい。この点から結論すれば、こうした教育は、人間の発達と教育という観点からだけでなく、ひろく人間の生という観点からみても、はなはだ不都合なものである。もっと今日的に、子どもに生きていく力を育てるとか、自己教育力を育てるとか、生涯教育の見地からいっても、不適切な教育である。

さて、これからの論述の課題は、以上のような認識にたって、これからの道德教育の可能性をさぐることであるが、その前に中間考察として、デュルケムの道德教育論を概観することによって、今日の道德教育の問題点の所在を理論的にはつきりさせておきたいと思う。

註

(1) 「教育課程審議会」の「中間まとめ」については『現代教育学』(No.361一九八六年、明治図書)の資料を参考にした。

(2) 「道德教育のための手引書要綱」については、上田薫著、『上田薫社会科学教育著作集4』(徳目主義との対決)、明治図書、二〇〇―二二五ページの資料を参考にした。

(3) 宇佐美寛氏は、「道德」の授業でもこのような授業は「非教育的で不道德な授業」だと述べている。氏によれば、「事実を広く考える」、「事実を十分に認識する」過程を省略して、「ねらい」にそって心情や態度を育てるのは、「ウワバリ主義的な思いこませ」である。そうではなく、「授業がしているのは何かを知らせること、つまり認識させることです。何かを認識させることによってのみ、『心情』も『態度』も出来るのです。人間は何かを認識しなければ変わりません。何かを認識させるということ無しには、授業は成り立ちません。……『道德』授業において「ねらい」と称されるものは、認識を抜きにして

『心情』・『態度』にあてられる一人よがりの『願望』にすぎません。」(宇佐美寛著『「道德」授業をどうするか』明治図書、一九八四年、九一―九二ページ。)「心情」に訴えるだけの「道德」授業の問題点を的確に射た批判である。国語の授業では、このことは、いっそう強調されてしかるべきである。

(4) John Dewey, *op. cit.*, p. 42.

2 中間考察——デュルケムの道德教育論

——「道德の知性化」をめぐる——

「道德の知性化」、つまり道德の「合理的な相」に着目したのは、デュルケムの功績であった。かれは知性を、かれの適切な用語でいえば、「前進的な知性」⁽¹⁾(*Intelligence progressive*)を道德性に固有の要素と考えたのである。デュルケムは道德を先験的な感情や良心のあらわれとは考えなかった。デュルケムは「道德の知性」(*Intelligence de la morale*)、道德を理解する知性を強調したのである。このことは、道德が、良心にもとづく行為やその内容の中にあるのではなく、行為を判断する知性のカテゴリーにあることを意味する。デュルケムは現代人の道德意識がそれを要請しているという。「知性が道德性の一つの要素となってきたおり、ますますそうなりつつあるということだ」⁽²⁾。さて、デュルケムのこうした「道德の知性化」の視点は、まことに興味深い着想であるが、デュルケムの道德理論全体からみれば、その位置づけは曖昧だし、他の部分との整合性にも問題がある。デュルケム理論全体を概観することによって、この知性化の視点を問い直してみたい。

(1) 道德性の三要素

道德とは何か。デュルケムはこの問いに対して、道德性を構成する三つの要素、すなわち、「規律の精神」(*l'esprit de discipline*)、³「社会集団への愛着」(*l'attachement aux groupes sociaux*)、そして「意志の自律性」(*l'autonomie*

de la volonté) をあげること、その答えとする。

最初に、第一要素である「規律の精神」をみていく。デュルケムによれば、「行為に規則性を付与することが道德の本質的な機能である。」⁽³⁾人間の行為から恣意性と個人性をとり除き、それに一定の規則性と一貫性を与えることが道德の役割だというのである。この点でいえば、生得的な良心を仮定するモラリストの道德は恣意的、主観的なものである。「自分の良心に耳を傾ければよい」という定式の上に成立する道德は「自己中心的で私的なもの」である。そうではなくて、道德的な行為とは、一定の規範に従って行動することである。「第一に、一般に道德と呼ばれている行為には共通の性質があるが、それは、前もって定められた規則にまったく一致しているということだ。道德的に行為するとは、規範に従って行動することである。道德の領域とは義務の領域であって、義務とは規定された行為である。」⁽⁴⁾

してみると、デュルケムの考えによれば、人間の行為を律するのは良心(個人)ではなく規則(社会)だということになるが、それでも、良心にしる規則にしる、先験的であることに変わりはない。イニシアティブが自律した個人にないことに変わりはない。いずれにしても、イニシアティブをとるのはいま存在する「私」ではなくアプリアリな良心であり規則だからである。「つねにそこにイニシアティブが残される余地があるといっても、その余地は限定されている。行為の本質は規則によって規定されているのである。」⁽⁵⁾とはいっても、良心(個人)と規則(社会)という区別さえ、デュルケムにとっては、ナンセンスなかもしれない。良心自体、社会的なものだと考えているからである。「われわれの良心が語るとき、われわれの内部で語っているのは社会である。」⁽⁶⁾

しかし、このようにすべてを社会という概念に収斂させてしまうデュルケムの見解は、行為の拠りどころを良心に求めるモラリストに劣らず、発達論的な見解からみれば、人間の発達のダイナミックスに応えていない、力動性と発展性のない道德的見解だといわなければならない。それをこれから明らかにしていきたい。

デュルケムによれば、「規律の精神」は「規則性の感覚」(la sens de la régularité)と「権威の感覚」(la sens de l'autorité)とから成っている。「規則性の感覚と権威の感覚とは、規律の精神と呼ばれるところの、いっそう複雑で同一の精神状態の二つの位相にほかならない。従って、規律の精神こそは、あらゆる道徳的気質の第一の基⁽⁷⁾本心性なのである。」つまり、デュルケムは、規則に従い道徳的に行為するためには、規則に内在する権威を感じとらなければならない。そうした権威への感受性があつてはじめて、人は規則に心から従うことができる、と考えるのである。

事実そうであろうか。規則に内在する権威の感覚が人をして、規則に従わしめるのであろうか。これが「規律の精神」の内実であろうか。デュルケムは、道徳的規則を絶対視し、知性の働きを「麻痺させる」(enchainer)必要はないというが、そこに知性の働く余地はない。「道徳の知性化」の観点からいえば、規則を知る、理解するという要件が果たされなければ、規則に従うということも正当な根拠をもちえない。規則性や権威の感覚がそうさせるのなら、それは規則への盲目的服従となんらかわりはない。ここでデュルケムは、感覚を強調することによって彼自身批判していた「感覚的道徳」を唱えるという矛盾に陥っていると思われる。

別な角度からいうと、ピアジェが指摘したように、すべてを社会に収斂させる徹底した「拘束」の原理がそこに働いているのである。その規則とは、「一方的な尊敬にもとづく規則」⁽⁸⁾(la règle due au respect unilatéral)。つまり「拘束の規則」であり、「権威にもとづく規則」である。それは「相互的な尊敬にもとづく規則」⁽⁹⁾la règle due au respect mutuel)でもなければ、「知性にもとづく規則」でもない。ピアジェの言うように、規則に対する尊敬、信頼がなければ、さらにその前提となる知的な理解がなければ、規則に従うということも、結果的にどれだけ道徳的なものになったにせよ、はじめから子どもの自律性、主体性に反するものである。

このようにみてくると、デュルケムにおける「規律の精神」とは、もともと他律的な性格のもので、自律性を根本

におく道徳性とは相容れないものであるといえる。

さて、デュルケムによれば、道徳性の第二要素は「社会集団への愛着」である。これは、社会こそ道徳の拠つてたつ基盤だとするデュルケムの考えからすれば、当然の帰結である。デュルケムの定式に従えば、「われわれは社会的存在である限りにおいてのみ道徳的存在である。⁽¹⁰⁾」また、「個人は社会に愛着することによってしか真に自分自身となり、その本性を十分に実現することはできない。⁽¹¹⁾」社会・他者を否定して純粋な個人主義・利己主義をとなえることは、デュルケムによれば、それ自体「架空の抽象」(abstraction irréalisable) にすぎない。自己から一切の社会性を奪い去れると考えることは、実際、ナンセンスであろう。反対に、人間は社会に愛着をもち、社会からの働きかけに応ずることによって、豊かで充実した生を営み、自分の人格を高めることができるというのである。デュルケムがここで考えているのは、社会的な愛着から人格の発達へという道筋である。いつも自分のことしか考えず、自分を社会に対して閉じた人間は、結局、自分自身を高めることができない。デュルケムはいう。「道徳は、われわれを自分自身の外へと連れだし、社会という、栄養を与えてくれる環境の中へ入るよう命ずることによって、まさにわれわれが人格を培うことができるようにしてくれるのである。⁽¹²⁾」

ここでもすべては社会に帰着する。イニシアティブは社会の手に握られ、働きかけられ、生かされるのは個人の方である。デュルケムははっきり言っている。「社会にこそわれわれは自分自身のもっとも重要な部分を負うている。⁽¹³⁾」と。しかし、これは一面の真理である。なぜなら同じ言い方をすれば、われわれにこそ社会はそれのもっとも重要な部分を負うているといえるからである。問題は相互的な観点から見なければならぬ。したがって、社会はたしかに個々人が拠つてたつ基盤ではあるけれども、だからといって「われわれは自分の自律性を守るためにねたみっぽく自己反省する代わりに、社会からの働きかけに大いに自分を開放しなければならない。」⁽¹⁴⁾ということにはならない。たしかに社会に愛着することによってしか、われわれは自分自身を実現できないけれども、だからといって、愛着すること

が従属することや自分を放棄することを意味するとは誤りである。われわれは、愛着のゆえにこそ、社会を批判したりそれに抵抗したりするし、また、そのように自律的に働きかけることによって新しい社会を創造することができるのである。まことに社会の発展といわれるものは、このような個々人の自律的、批判的な創造の努力にかかっているのではないか。ここにも、社会と個人のダイナミックな相互関係の視点、いしかえれば、相互性と自律性の相補的な関係の視点が欠落しており、これはデュルケム理論の致命的な誤りであろう。

次に、デュルケムによれば、道徳性の第三要素は「意志の自律性」である。しかし、さきにみてきた通り、デュルケムの道徳論では個人は能動的であるよりも受動的である。働きかけるよりも働きかけられる。自律的であるよりも他律的である。この点で「意志の自律性」はどのように位置づけられるのであろうか。

周知のように、カントによれば、道徳の基本原理は意志の自律性であった。カントはこの意志の自律性を純粹理性によって根拠づけたが、この純粹理性こそ、唯一自律的なものであった。したがって、法や規則に受動的、他律的に従うことは、カントにとって、意志の、理性の自律性に反することであり、また、道徳性に反することでもあった。

しかしデュルケムは、カントの見解——人間を理性と感覚の二元論においてとらえ、理性を自律性によって、感性を他律性によって説明する——を否定する。⁽¹⁵⁾デュルケムによれば、人間は理性的な存在であるとともに感覚的な存在であり、しかもその存在自体、理性的、感性的を問わず、社会から抑制され、限定されている。カントのいうように、理性だけが自律的であるというわけにはいかない。「実際、われわれの理性も、超越的な能力ではない。それは世界の一部を形成し、結果的には、世界の法則に従属している。⁽¹⁶⁾」この従属的な理性と感性とは拮抗関係のもとで人間存在を構成しているが、双方とも、自律的であるよりも他律的であるのが、社会における人間の在りよう、常態である。それが人間の本性である。そのようにデュルケムは考えている。「われわれはつねに理性的存在であるとともに感性的存在であるし、これからもそうであろう。だから、われわれ自身のこうした二つの部分の間にはつねに葛藤が

生じ、他律性が、正しいとはいえないにしろ、事実、通例の在りようとなる⁽¹⁷⁾。」

このようにデュルケムは、カントにおける意志（理性）の自律性を抽象的で非現実的なものとして斥け、あるがままの人間の本性が受けいれるべき「真の現実的な自律性」を強調する。いつそう適切にいえば、「生長し、前進的に生成し、歴史の中で発達をする⁽¹⁸⁾。」⁽¹⁸⁾ そういう「前進的な自律性」である。この自律性の拠ってたつ基盤は、観念や理念ではなく、どこまでも現実の社会である。

しかし、「意志の自律性」は、人間の基本的な在りようを他律性にみるデュルケムの見解と、どう整合するのか。デュルケムはこの点をどのように説明するのか。結論をいえば、この点についてのデュルケムの説明ははなはだ説得力に乏しい。

デュルケムによれば、人間は規則に対して受動的であるが、その規則を自発的に欲することによって、この受動性を能動性に転換できるのである。規則の理由を知り、それを欲するなら、「意志の自律性」は確保されるというのである。「受動的な服従、それによってのみ、われわれの人格は低下するのである。それも、理由を十分に認識してもしないような受動的な服従である⁽¹⁹⁾。」要するに、デュルケムでは「理由を十分に認識する」ことが「意志の自律性」の根拠なのである。先に、デュルケムの説明に説得力がないと述べたのは、この点にかかわっている。

もともと「知る」（認識する）という行為はすぐれて人間の能動的な行為であって、それこそ自律性そのものである。たとえば、規則を知ることが、それに従うことを前提としてはいいない。その規則に従うか否かという問いに対して、はじめに *Oui* と *Non* と答える自由がなければならぬ。もし規則の不当性を知ったなら、そのとき、それに従うことに *Non* と答えることが、知ることの、ゆえに「意志の自律性」を守ることにある。*Non* と答える自由のないところに、どのような自律性が成り立つのか。デュルケムのいうように、規則に従うときにのみ「意志の自律性」が確保されるというのであれば、わざわざ、道徳性の要素として「意志の自律性」という概念をもちだす必要な

どなかったのである。それこそ他律性そのものだからである。

とはいえ、デュルケムが「意志の自律性」の要件として「知ること」(認識)をあげたこと自体はすぐれた着眼であった。何度もいうが、「知る」という主体的な行為こそ自律性を支えるものだからである。具体的な状況の中で一つ一つ事実を認識していくことが、自律性を高めるのである。この意味では、デュルケムが「思考こそは意志を解放するものだ。」⁽²⁰⁾と述べたのは正しい。ここには、道徳を特定の行為とみなす視点ではなく、その行為を決定する認識、思考の問題としてとらえようとする視点がみられる。デュルケムは述べている。「道徳的に行動するためには、規律を尊敬し、集団に愛着をもつだけではもとより充分でない。それに加えてわれわれは、規則に従うにせよ、集団の理想に専心するにせよ、自分の行為の理由についてできる限り明晰で、かつ完全な意識をもたなければならない。」⁽²¹⁾かくしてデュルケムは、道徳性の第三要素、つまり「意志の自律性」を「道徳の知性」とも呼ぶのである。

さて、デュルケムのこうした「道徳の知性化」の視点は、道徳とその教育とに対して、新しい見方と考え方を示唆するすぐれた着眼であった。たしかに、それは他の二つの要素(「規律の精神」と「社会集団への愛着」)との整合性については少からず問題を残したとはいえ、道徳を知性という「合理的な相」でみる視点はすぐれて今日的な課題だからである。「われわれは道徳を理解する前進的な知性それ自体を道徳性に固有の要素とみなした。」⁽²²⁾けだし至言である。

(2) デュルケムの道徳教育論

デュルケムにおける「道徳の知性化」の視点は、その道徳教育論に生かされているだろうか。この点に留意しながら、デュルケムの道徳教育論をみていこう。

デュルケムの道徳教育の目標としては、先の道徳性の三要素のうち、「規律の精神」と「社会集団への愛着」とが

あげられている。この二つの要素を子ども内部に培うことが道德教育の目的となる。この点では、デュルケムの理論はきわめて図式的で明快である。さらにそのわり切った子ども観が、その理論をいっそう透明なものとしているといえる。まずデュルケムの子ども観からみていこう。

子どもは、欲望には一定の限りがあるという感情をまったくもっていない。何か気に入ったものがあると、子どもはあきるまでそれをほしがる。子どもは自分からやめることはしないし、ひとが止めてもなかなか同意しない。……かれはできることとできないことの区別ができない。だから結局、自分の欲望に対して現実によって越えられない限界が対置されていることに気がつかない。子どもにはすべてが自分に譲歩すべきだと思われる⁽²³⁾おり、人間の障害にしろ事物のそれにしろ、我慢ができないのである。

また、別なところで次のように言う。

小さい子どもの活動の特徴となっているものは、その活動のあらわれの面でのまったくの不規則性である。子どもはある印象から別の印象へ、ある作業から別の作業へ、ある感情から別の感情へと、すごい速さで移っていく。子どもの気分はどこにもとどまってはいない。怒りだしたかと思えば、もう次の瞬間には気がしずまっている⁽²⁴⁾。

デュルケムによれば、子どもの本性の特徴をあげれば、このように「感情の非抑圧性」、「自制力の欠如」、そして「活動の不規則性」ということになる。

ところが、先にみたように、道德性の第一要素は「規律の精神」であり、それはとくに「規則性」から成るもの

であった。いいかえれば、それは「規則的な存在への愛好」(le goût de l'existence régulière)であった。してみると、出発点としての子どもと、子どもを導いていくべき「規律の精神」の確立との間には、「どれだけの道のり」があるかがわかる。目標は「規則的な活動への愛好」であるが、出発点は「たえず変化してやまない意識」なのである。

だからここでは、ルソーらの「自然的教育」——子どもの自然性を豊かな可能性にみちたものととらえ、それが十分に開花していくのを援助するという消極的で助成論的な教育——は成立しない。子ども観が基本的に異っているのである。デュルケムの教育は、先のような子どもの事実にもとづいて、まさに子どもが本来もち合わせていない道徳性を子どもにうえつけていくという積極的で教化論的な教育である。デュルケムはいう。「したがって問題はただ単に、めざめ発達することを求めている潜在的な傾向に働きかけたり刺激したりすることではない。そうではなくて、子どもの生来の素質の中にはあらかじめまったくつくられてはいないようなオリジナルな状態を完全に形成しなければならぬのである。」⁽²⁵⁾

「社会集団への愛着」についてはどうであろうか。デュルケムは「利己主義」(égoïsme)と「愛他主義」(altruisme)という二つの視点からこの問題にアプローチする。

デュルケムによれば、人間の本性を利己主義とみなし、愛他主義を教育や文化によって後天的に得られるものとする見解は誤りである。かれは利己主義と愛他主義を人間の異なる二種類の⁽²⁶⁾基本心性とはみない。それらは、一つの心性の「同時的であつ密接にからみ合った二つのあらわれの相」だという。ハイデッカー的にいえば、それらは等根源的(epui-primordial)なものである。利己主義の中に愛他主義も存在するし、愛他主義の中に利己主義も存在するのである。だからデュルケムは、子どもをよくあるようにまったくの利己主義者だとみなすのは誤りだという。「決して子どもはしばしば人が記したように純粋な利己主義ではない。……かれには何らかの愛他主義が可能である。しかも

生まれたときからである。⁽²⁷⁾」

このようにいうと、デュルケムは子どもの愛他性を強調しているように思われるかもしれないが、そうではない。子どもは一般に考えられているよりは、愛他的だし、利己的ではないといっているだけである。デュルケムの真のねらいは、双方とも子どもの中に「等根源的」に存在し、しかも、わずかしき発達しておらず「原初的なもの」にすぎないということを強調することにある。「愛他主義は子どもにおいて大人においてほど発達していないとしても、それはまた利己主義についても同じことなのである。……子どもの人格は貧弱なものであり、栄養が欠乏している。⁽²⁸⁾」高いレベルの愛他主義、「社会集団への愛着」は教育を通して培われるべきものである。

ここでも、「社会集団への愛着」という道德教育の目標は、「貧弱な人格」という出発点からすれば、はるか遠いものである。社会集団についてできるだけ正確な観念を与え、そしてこの集団への愛着を育てることが、これこそ道德教育の遠い目標なのである。

では、デュルケムの道德教育の過程はどうあるのか。道德性の二つの要素との関連でそれをみていこう。

まずデュルケムによれば、道德教育は学校で行われるべきものである。家庭においては、適切な道德教育は行われない。なぜなら、家庭は愛情や優しさによって庇護された情緒的な場であり、そこでは「規律の精神」、とくに「規則性の感覚」が培われないからである。デュルケムにおいて「道德的に行為するとは道德の規則に従う」ことを意味するが、このことが家庭では成立しにくいのである。たしかに家庭は、自然の情で結ばれており、「最初の愛他的傾向」や「最初の連帯感情」を培うのにふさわしい場であるにしても、とかく規律のない、情緒的で個人的な道德の場となりやすい、というのである。

そこでデュルケムによれば、規律のある学校、規則が厳としてある学校でこそ、子どもは規則を尊ぶことや義務を果たすことを学び、そうすることによって規律の精神を内面に培わなければならない。デュルケムは具体的に述べてい

る。「家庭においてはきわめて不完全なものでしかないこの生きた体験学習は、まことに学校においてこそ行われるべきものである。実際、学校には子どもの行為をあらかじめ規定する規則体系がすべて存在する。子どもは規則正しく学校の教室に通い、きちんとした態度と服装で決まった時間にそこに出席しなければならない。かれは教室では秩序を乱してはならない。授業を受け宿題をしなければならぬ。それらを一生けんめいにしなければならぬ。学校にはこのように子どもが従うべき多くの義務がある。そうした義務全体が、いわゆる学校規律というものを構成しているのである。⁽²⁹⁾」逆にいえば、このように規則正しい生活を子どもに課することによって、「規律の精神」を子どもに「教え込む」(inculquer) ことができるのである。これがデュルケムの道徳教育の基本的な図式である。

さて、この「教え込む」という教育の過程は、当然そこに「力」(l'ascendant) を要請する。それは「自動的な過程ではありえない。デュルケムによれば、その「力」とは「教師の権威」である。前章でみたように、子どもは規則に内在する権威を感じとらねばならないが、子どもはこの権威を教師を通して感じるのである。教師がそれを子どもに伝えるのである。規則自体にはそうした力はない。「教師からこそ規則はその力を受けとるのである。」⁽³⁰⁾ だから、子どもを規則に従わせ、その義務を果させるのは、ほかのだれでもなく教師その人である。その人の権威である。それは「単に学級の外面的な秩序の条件であるだけでなく、学級の道徳的生活を支える柱である。」⁽³¹⁾

このように、デュルケムの「教え込み」の教育は「教師の権威」によって維持される。では、この「教師の権威」はどこから生ずるのか。もとよりそれは罰とか報酬とかに由来するものではない。それらは本来「道徳的教化力」を有してない。デュルケムによれば、その源は教師自身の中にある。つまり「教師自身が愛着し、さらに生徒にも愛着させようと努めている道徳的理念」⁽³²⁾の中にある。教師の内面から、ほとばしり出る規則や規律への信念が、子どもに放射し、権威となって教師に戻ってくるのである。もちろんそのとき、規則自体にも権威が付与されることになる。

「内面の感情が生き生きと現存すれば、少くともたいいていの場合、それは発現し人々の心に伝わるはずだ。」⁽³³⁾ 子どもが

規則を信じ尊ぶのは、教師がその規則を厳として信じ、尊敬しているからである。たとえば、子どもが規則の正しさを受け入れていても、それに従うことを命ずる教師にたいして、不信感をもっていたら、規則は権威をもちえないだろう。したがって、まず教師自身が規則にたいして厳格な態度をとることが必要である。その厳しさがあってはじめて、子どもにも厳しさを要求できるのである。規則に違反する者があれば、厳然とこれを非難し、叱責できるのである。

このように子どもは、教師の権威のもとで規則に従うことを日々生活の中で、実践・体験する過程で、「規律の精神」を内面化していくのである。ここで、デュルケムの道徳教育は、教師の側からいえば「教え込み」の過程であり、子どもの側からいえば、「内面化」の過程である、といえよう。次のテーマに移る前に、繰返しになるかもしれないが、ここでも問題点を指摘しておく必要がある。

学校教育の目的の一つを子どもの内部に「規律の精神」を確立することにあるとするのは正しいが、それが教師の権威にもとづいて、子どもを規則に従わせることによって達せられると考えるのは、あまりに単純すぎよう。人間の発達の在りようにたいする考慮がまったくなされていない。教師の権威であれ、規則の権威であれ、そういったものにもとづいて規則にすなおに従うようでは、子どもの道徳性の発達など起りえようがないのである。たしかにある発達段階では、教師の権威とか、教師への信頼とかが、子どもを規則に従わせる動因となる。しかし、こうしたいわば「規則の人間化」は、ある意味では、発達の障害となる。子どもが自分で考え判断する機会を奪うからである。判断から切り離された行為を強いるからである。これではいつまでたっても、自律性は育つまい。それだけではない。もっと高いレベルで理解する能力や自律的な考えが備った段階の子どもに規則を権威をもって押しつけることは、子どもから教師や学校そのものへの信頼をも奪ってしまうことになる。規則を理解する機会を与えず、規則への盲目的な服従を強いることによって、教師は子どもからの信頼を失うであろう。逆にいえば、子どもの理解に支えられた規

則は、子どもからの信頼を回復する有効な手だてだといえよう。この意味でも、「道德の知性化」の視点を強調せずにはいられない。

次に、「社会集団への愛着」については道德教育はどうあるのか。

デュルケムによれば、社会集団に子どもを愛着させること、これこそ道德教育の究極目標であるが、これを果すのはやはり学校を置いてほかにない。学校こそ子どもの内面にその所属する集団への愛着を育てるもつとも豊かな素地をもった社会だからである。他の人間と共に行動したり、考えたりする学校生活を通して、子どもはそうした生きられた経験を通して「協同の精神」(l'esprit d'association)を培うからである。「社会的感覚を子どもの内部に形成するために学校はいつの時代においても欠かせぬものであり、そこにこそ学校がそこから逃れられない自然の機能がある。」⁽³⁴⁾

デュルケムの道德教育は、この点(「社会集団への愛着」を育てる)でも、実践・体験の原理を採用する。子どもは、観念や思考の面ではなく、なによりも実際に集団生活を送ることによって、そうした能力を育くむというのである。「集団生活愛することを学ぶためには、単に観念や想像力の中ではなく、現実に集団生活を営まなければなら⁽³⁵⁾ない。」他人や集団に愛着する心は「実践を通してこそ明確になり強化されるのである。」⁽³⁶⁾

もう少し詳しくいえば、そのさい強調されるのは、その実践過程の継続であり、反復であり、習慣化である。デュルケムは述べている。「この愛着心が獲得されるのは、とりわけ、行為を決定するために十分な力を獲得するには、できる限り継続的な実践によるほかない。……共同生活を愛好するためには共に行動したり考えたりする習慣を身につけなければならない。……そこにはある気質、ある素質というものがあって、それは実践を反復することによってしか形成されないものである。」⁽³⁷⁾(傍点は筆者による)

ではここでは、教師の仕事はいかなるものであろうか。デュルケムによれば、学校・学級での集団生活を「正常な

方法」で導いていくことである。もっと具体的にいうと、「共通の観念」(les idées communes)、「共通の感情」(les sentiments communes)、「共通の責任」(une responsabilité communes)を柱として学級の集団生活を導いていくことが教師の仕事である。ここでも、やはり「教師の権威」が必要となる。教師のなすべきことは、学級にそうした「共通の精神」を形成する場を準備することであるが、それを引きだし、整合し、定着させるためには「教師の権威」が必要だというのである。

ここでデュルケムが考えているのは、教師の権威によって学校・学級を「共通の精神」のもとに統一することである。個々の人格の集合からなる精神ではなく、そうした個人性を排した道徳的な統一性をもった学校・学級をつくりあげることである。そしてデュルケムによれば、これもまた「教え込む」ことによってしか成しえないのである。教師は子どもに学校での生活を愛することを教え込まなければならないのである。ここでも、問題は同じところに帰着するのである。

デュルケムは述べている。「学校は一つの社会であり、自然的な集団であつて、派生的な集団のかたちで、子どもの周囲に、あらゆる種の多様な関係の網の目をめぐらすことができるのである。」⁽³⁸⁾至言である。ところがデュルケムは、この「多様な関係の網の目」を教師の権威によって一つの共通精神に統一しようとするのである。そのさい、その統一を妨げるのが、他ならぬ個性、個性的な人格だというのである。「実際、ひとつの共通意識の中でそれぞれの意識がとけ合い通じ合うことを妨げる最大の障害は、個性的な人格である。」⁽³⁹⁾

そうだろうか。「多様な関係の網の目」の内実は、そこで生きてはたらく個性の在りようにかかっているのではないか。個性が生きて交わらないところで、はたしてデュルケムのいうように「子どもの頭はよく動き、表情は生き生きとし、話しふりはすばやく熱がこもっている。」⁽⁴⁰⁾というようなことが起るだろうか。それが起るのは、それこそ子どもひとり一人がみずからの個性的な人格をすなおに表現しえたときではないか。

デュルケムの「社会集団への愛着」を教え込む道德教育には、ひとり一人の子どもの人格を認め、それを生かしていく、そのための方途をさぐる、という視点はない。せっかく子どもの社会における「多様な関係の網の目」に着目しながら、そこに子どもの教育と発達の動因をみてとることができなかったのである。結局、ここでも実践と習慣による「教え込み」を教育の基本とせざるをえなかったのである。

さて、この「多様な関係の網の目」に着目するという観点から、少しくり返しになるところもあるが、デュルケムの道德教育論の問題点をまとめておきたい。（もちろん、このことが今日のわが国の道德教育の問題点を指摘することにもなることを忘れないでおう）

デュルケムの理論では、道德教育は大人から子どもへという「タテの系」を基軸として展開されている。はやり of 言い方をすれば、大人から子どもへのワン・ウェイの上に成りたっている。この点の図式は、今日の道德教育にも共通している。そこには、大人と子どもの相互性、つまりツー・ウェイの視点がない。さらには、子ども同士の相互性、その「ヨコの系」に着目する視点も欠落している。道德は、あまり図式的な表現で好ましいとは思われないが、この三つの視点からとらえられるべきであろう。とくに第三の視点は、発達論的にみても、重要であると思われる。

ところで、道德性の発達に関して、子ども同士の社会、その関係の在りように着目したのはピアジェである。他のだれよりもピアジェによってこの途がひらかれたといってもよいだろう。ピアジェは、デュルケムの道德教育論を高く評価しながらも、「社会」という概念に「大人の社会」という単一の意味内容を付与して、結局は道德教育を大人から子どもへという「タテの系」に収斂させた点に、その致命的な欠陥をみている。ピアジェは言っている。「デュルケムは、子どもを大人の社会、あるいは大人によってつくられた社会(学校)とは別の社会を知らないものと想定している」⁽⁴¹⁾デュルケムは、一方では、大人の側からの権威にもとづく、他方では子どもの側からの一方的な尊敬にもとづく、そういう社会しか想定していないが、ピアジェによれば、子ども同士の、相互的尊敬にもとづく自発的な社会が

ある。「かれは（デュルケム）子どもたちの自発的な社会が存在するということ、相互的な尊敬にかかわる事実が存在するということをまったく無視している。」⁽⁴²⁾ピアジェがこのように子ども社会を強調するのは、もちろん、発達論的見地にたつてのことである。子どもたちは、疑いもなく子ども同士の交わりを通してもっともよく発達する。これがピアジェの出発点であり帰着点であつたからである。

すでにみたように、道德教育が子どもに一方的な尊敬を要求し、権威にもとづいて規則に従うことを子どもに強いるなら、その教育は当然、自由のない、個性の自律性を認めない「君主的な形態」をとらざるをえない。この教育の原理は、ピアジェ的にいえば、いわば「拘束の原理」である。しかし、学校という社会が、教師と子ども（タテの系）、子どもと子ども（ヨコの系）から成る社会だとすれば、また、そうした交わりを通してひとり一人の子どもが人間として「生きていく力」を育てる場だとすれば、学校はどうしても「協同の原理」をその教育の主導原理として採用しなければならぬのではないか。規則を例にとっても、デュルケムのいうように子どもに「規律の精神」（「生きていく力」のひとつ）を培うという道德教育の大切な目的からいって、規則は「代えがたい道德教育の道具」ではある。しかしその規則は、「拘束の規則」（la règle de contrainte）ではなく、ピアジェのいうように、「相互的な尊敬にもとづく規則」でなければなるまい。ひとり一人の子どもの自律的で相互的な尊敬に根ざした「協同の規則」（la règle de coopération）でなければなるまい。それが学校の、民主主義社会の原理であらう。「権威の一方的な尊敬を自律的意志の相互的な尊敬に置きかえることが民主主義の本質である。」⁽⁴³⁾

次に「社会集団への愛着」についても、デュルケムにおいては、個々の人格を否定して「共通の精神」を培おうというものであり、結局は、教師と子どもを「拘束の関係」⁽⁴⁴⁾（les rapports de contrainte）で律するものであつた。教師と子どものあいだがらは、「協同の関係」⁽⁴⁵⁾（les rapports de coopération）ではなかつた。もちろん、子どもと子どもとの関係にも、相互的な「協同の関係」を認める視点はなかつた。

「意志の自律性」についても、それが道德教育の重要な目的であることにだれも異論はないけれども、それは、デュルケムの考えるように、規則や教師の權威によつて培われるのではない。それは、なによりも子どもの個性的な在りよう、そのイニシアティブを尊重することを、その成立要件としてゐるのではないか。そして、そのことは、教師と子ども、子どもと子どもとの「協同の關係」の中で、生きてはたらくことによつて、はじめて可能なのではないだろうか。自律性は外部から与えられるものではない。また自ら孤立することでもない。ピアジェの述べてゐるように、「自律性は内部からしか獲得されないし、協同の懷でしかはたらない力である」⁴⁶⁾

このように、デュルケムの道德教育論は、大人から子どもへという「タテの系」にもとづく「教え込み」の教育、「拘束」の教育であつた。それは、教師と子ども、子どもと子どもの間の「ヨコの系」に着目し、その相互性の中でひとり一人の子どもの個性と自律性とを尊重する「協同」の教育ではなかつた。ここにデュルケム理論の最大の難点がある。

さて、中間考察としてデュルケムの道德教育論を長々と検討してきたが、それは、今日の道德教育の問題点の所在を明確にするためであつた。(たとえば、今日の徳目袋の道德教育の問題点が、權威や規則にもとづく「拘束」の教育にあつたことが理解されたであらう。)しかしこのことは、同時にこれからの道德教育の方向を示唆することにもなつたと思う。そこで、私は以上の中間考察にもとづいて、これからの道德教育の指針を提言という形で述べてみたい。

註

- (1) Émile Durkheim, *l'éducation morale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974, p. 101.
- (2) *Ibid.*, p. 101.
- (3) *Ibid.*, p. 23.

- (4・5) *Ibid.*, p. 20.
- (6) *Ibid.*, p. 76.
- (7) *Ibid.*, p. 30.
- (8・9) Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1932, p. 291.
- (10) Émile Durkheim, *op. cit.*, p. 55.
- (11) *Ibid.*, p. 58.
- (12) *Ibid.*, p. 62.
- (13) *Ibid.*, p. 60.
- (14) *Ibid.*, p. 61.
- (15) ハーバーマスはデュルケム自身の二元論を指摘している。「主体は二つの異質な成分に、しかも一方における利己的関心と自己保存の命令に服している社会化されていない部分と、他方における集団の同一性に刻印された道徳的な成分とに、分裂している……俗なるものと聖なるものという二つの領域への社会的宇宙の分割が心理学的に、肉体と心、あるいは身体と精神という対立のうちに、そしてまた傾向性と義務との、感性和悟性との敵対関係のうちに、反復されている。」(ユルゲン・ハーバーマス著、藤沢賢一郎・岩倉正博・徳永恂・平野嘉彦・山口節郎訳、『コミュニケーション的行為の理論(中)』未来社、二六八—二六九ページ)デュルケム自身が意識哲学の精神主義的な捉え方にとらわれているというのである。
- (16) Émile Durkheim, *op. cit.*, p. p. 95—96.
- (17・18) *Ibid.*, p. 96.
- (19・20) *Ibid.*, p. 100.
- (21) *Ibid.*, p. 101.
- (22) *Ibid.*, p. 103.
- (23) *Ibid.*, p. 112.
- (24) *Ibid.*, p. 110.
- (25) *Ibid.*, p. 113.
- (26) *Ibid.*, p. 183.

- (27) *Ibid.*, p. 184.
- (28) *Ibid.*, p. 185.
- (29) *Ibid.*, p. 125.
- (30) *Ibid.*, p. 133.
- (31) *Ibid.*, p. p. 133-134.
- (32・33) *Ibid.*, p. 133.
- (34) *Ibid.*, p. 200.
- (35・36) *Ibid.*, p. 194.
- (37) *Ibid.*, p. 197.
- (38) *Ibid.*, p. 202.
- (39・40) *Ibid.*, p. 204.
- (41) Jean Piaget, *op. cit.*, p. 286.
- (42) *Ibid.*, p. p. 286-287.
- (43) *Ibid.*, p. 292.
- (44・45) *Ibid.*, p. 320.
- (46) *Ibid.*, p. 299. 原文を引用しておく。"l'autonomie est un pouvoir qui se ne conquiert que du dedans et qui ne s'exerce qu' au sein de la coopération."

3 道德教育の指針

(1) ≪子どもの個性的な在りようを尊重する視点≫

ひとり一人の子どもの自律性を高めるためには、子どものイニシアティブを認めなければならない。子どもがイニシアティブをとれる機会をできるだけふやし、それを徹底して尊重することが必要である。ところが、授業をみても、

学び手としての子どもはほとんど受動的であることを強いられているのが現状である。子どもの興味・関心を重んじるといっても、教え手としての教師のねらいの範囲内での、いわば二次的なイニシアティブでしかない。

個性を重視するとか、個を生かすとか、スローガンとしては耳ざわりはよいが、それを日々の教育実践の中でいかに具現化していくかという点になると、すこぶる曖昧である。いや、ほんとうはそれほど安易には言えないほどむずかしいことなのである。だから、個を育てる、ひとり一人の発言を大切にするという視点から、子どもたちに活発に発言させるといいながら、それは形式的なもので、実は自分のねらいの筋道からはずれた発言は容赦なく切りすていく、そういう授業が少なくないのである。加藤幸次氏はこんな例をあげている。少し長いがそのまま引用しよう。

ある小学校で、こんな課題づくりの場面を見せていただきました。五年生の二人の先生方がチームを組んで、二クラス一緒に、その地方にある大きな製鉄所を見学したそうです。見せていただいた授業は、その後の「課題づくり」のところでした。

まず先生は、「じゃ見てきたことで、もう少し勉強してみたいということ、みんな言って下さい」と子どもたちに問いかけるのです。ある子どもが、見てきた製鉄工場の機械について調べたい、と言います。先生は前の黒板に、「機械について」と書きます。次の子どもが、できた鉄の種類を調べたい、と言います。その先生は、また黒板に書きます。三番目の子どもが、働いているおじさんについて調べたい、と言います。先生は、これをまた書きました。問題はこれからで、ある子どもがこう言ったのです。「先生、あそこへ行ったら、おじさんたちがいりいろな色のヘルメットをかぶっていた。黄色や赤の。ぼくは、あのヘルメットがどういうものなのか調べたい」と――。先生は、黒板の下の方に、小さく「ヘルメット」と書いたのです。また、女の子が、こういうことを言ったのです。「会社の説明を聞いていたら、この会社には海外に支店があるそうで、私のお父さんは、

今、海外に出張して働いているから、この会社の海外の支店について調べたい」と――。やっぱり、先生は、黒板の下の方に小さく書くのです。また、ある子どもが「守衛さんのことを調べたい。守衛さんは、ぼくらにあいさつをしてくれた。あそこに立っているから、会社のことをよく知っているから、守衛さんのことを調べたい」と――。これも、また、下の方に小さく書かれました。⁽¹⁾

このあとの展開は、おわかりいただけよう。子どもの個性的な発想からでた「ヘルメット」、「海外の支店」、「守衛さん」というテーマは、いつのまにか授業から消えてしまい、もともと先生の指導案にあった「機械」「製品」「働いている人」という三つのテーマだけが残ったのである。

個を生かすとか、育てるとかいいながら、教師の都合のいいように授業をすすめる、自分のひいたレールの上だけを走らせる。正直に言って、これが授業の常態ではないだろうか。しかし、ひとり一人の子どもの個性的な在りように着目していけば、ほんとうに子ども理解を深めていけば、思い通りにいかないのが授業である。上田氏は述べている。「子どもについてどれほど研究してあっても、授業が計画通りいくことはないというのが授業の真実である。：人間を相手にする仕事において、十分に調べ念入りに計画すればすべて予定通りいくと考える人は単純である。人間観が幼稚である。低学年の子どもであっても、人間である以上奥行がある。割りきったとらえかたを許さぬ厚みがある。そのことに無感覚な教師たちが計画通りの一見鮮やかな授業ぶりを示して得々としているというのが、今までの学校であった。⁽²⁾」このように考えれば、立往生したり、回り道をしたり、とびこえたりするのが、授業の真実であろう。子どものイニシアティブを尊重し、その個性的な在りよう・発想を尊重すれば、そうならざるをえないからである。まことに、子どもが個性的、自律的に自己を表現することこそが、授業における発見と創造へとつながっているのである。ハーバーマスはイニシアティブをとるということをうまく説明している。「イニシアティブを握ると

は、何か新しいことを始めたり、思いがけないことをすることができる、ということの意味する。」⁽³⁾(この定義に従えば、「ヘルメット」や「海外の支店」や「守衛さん」を提案した子どもは、その時点では、まさにイニシアティブを握っていたのである。)このようにみえてくると、子どもの個性的な在りようを尊重するということと、子どものイニシアティブを尊重するということとは同義である、といえよう。

ところで、最近、子どもの「動かし方」を中心とした教育技術を法則化しようという運動が注目を浴びているが、このような子どもを「動かす」という発想から、はたして子どもの個性的な在りようを尊重する、という視点が生まれてこようか。いや、もともとそれらは整合するだろうか。たとえば、向山氏の有名な指示に「ゴミ十個ひらいなさい」というのがある。⁽⁴⁾向山氏は、こういう簡潔にして具体的な一言こそが子どもを育てるというが、私にはどういう子どもを育てるというのかさっぱり理解できない。いかによく動いても、受動的、他律的であれば、発達の動因とはならないと思うからである。自ら能動的に動くこと、自らイニシアティブをとって動くこと(それは必然的に個性的な在りようを示す)こそ、発達の基本的な要因である。私がいいたいのは、ひとり一人の子どもの個性的な在りようを尊重することが、道德教育といわず、すべての教育の要諦だということである。

(2) 交わりを育てる視点

道德とは、すぐれて人と人との関係・交わりにかかわるものである。それも、すでにみたように、「協同の関係」にかかわるものである。このことは、教師と子ども、子どもと子ども、いずれの関係にも基本的なことである。一方的な強制や隷属の関係では、道德性の発達など考えられない。

さて、交わりを育てるための具体的な手だての一つは、「役割取得」(role-taking)の機会をふやすことである。子どもは豊かな「役割取得」の経験をつむなかで、内に確かな他者の視点を獲得していくからである。その過程で子ど

もの内部に $\wedge I \vee$ と $\wedge me \vee$ とが均衡的に発達していくからである。この意味でも、「役割取得」は、道徳性の発達の基本的な要因である。どんなよい道徳教育を受けようとも、実際の生活や、子ども同士の交わりの中で「役割取得」の機会が与えられなかったら、その教育は空虚なものとなり、道徳性の発達もありえない。コールバーグも「役割取得」の機会が身の回りにあるということが、道徳的発達の基本的な条件だと考えている。⁽⁵⁾

しかし、ここでも問われるのは「意志の自律性」ということである。「拘束の関係」にもとづく押しつけられた「役割取得」では、その意義も半減しよう。子どもたちが、それぞれ「協同の関係」の中で自ら選ぶとていく(つまり自律的に)「役割取得」こそ、道徳性の発達の決定的要因となるのである。この点で、コールバーグは「公正原理」(justice principle)によって統合されなければ、「役割取得」の機会が提供されても、道徳性の発達は考えられないとしている。「役割取得」とは何か、ということにふれながら、コールバーグはこのことを述のように説明している。「役割取得の中心的なメカニズムは、相互性と平等に関する公正の構造である」⁽⁶⁾そして「役割取得の機会とは、自分自身の行為や価値評価と、他者の行為や価値評価との間の葛藤とかずれとかを経験する機会である。ある道徳的な状況で役割を取得するということは、道徳的な葛藤を経験することである。たとえば、私の願いや要求と、あなたのそれとの葛藤とか、あなたのそれと第三者のそれとの葛藤とかである。その統合はある段階の基本的な公正原理によって行われる」⁽⁷⁾いずれにしても、「役割取得」の成立要件が大切だということである。

ところで、ここで自己矛盾に陥らないために断っておきたいことは、「協同(の関係)」とか「自律(性)」とかいっても、それは言葉の完全な意味でいわれているのではない、ということである。子どもはその発達段階に応じて、いっそう適切に言えば、その子どもなりに協同し自律しなければならない、ということである。その子どもの水準で協同的であり、自律的であることが、いっそう高い水準での協同性と自律性とを準備するのである。この意味において、それらは手段であるとともに目的でもあるといえる。したがって、子どもはまだ自律していないのだからとか、判断

力がないのだからとかいって、子どもに自律や判断の機会を与えないのは、発達論的見地の欠落した議論である。一言つけ加えれば、道徳教育に発達論的見地から、アプローチすること（コールバーグもその代表的な一人である。）は、すぐれて今日的な課題であろう。

さて、△交わりを育てる▽ということを押えておきたいのは、子ども同士の交わりの中でも、とくに異年齢の子ども間の交わりに着目することである。異年齢集団の中で役割取得はいっそう多様でダイナミックなものとなるからである。ところが学校に限らず、地域社会でも、この異年齢集団が成立しにくい状況になっており、このことがいわゆる「子どもの問題」の大きな原因の一つだとする指摘もうなずけないことではない。それだけそれは子どもの発達に重い意味をもっていたともいえる。ピアジェが子ども同士の相互性、協同の関係を強調するさい、このこと（異年齢集団）は暗黙の前提となっていたぐらいである。しかし、この集団が成立しにくい現在の状況からいえば、地域社会の問題はそれとして、異年齢集団の形成ということが、学校教育の課題となっているといえよう。特別活動や行事の場合もさることながら、学習のレベルでも、このことを考慮する必要がある。さらには、地域社会にみられる遊び集団のような、大人に直接指導、管理されない集団活動や交わりが育つ土壌を学校にも培う必要がある。人と人との交わりは、ふかく人間の生き方にかかわるものである。それだけに、学校自身、そうした生き生きとした活力ある交わりを育てるにふさわしい自由で開かれた社会であることが求められていると思われる。

(3) 《ヒドゥン・カリキュラム (hidden curriculum) に着目する視点》

これは、隠れた教育課程とか、潜在的教育課程とか訳されているが、通常の意図的計画的な教育課程、つまり顕在的教育課程 (manifest curriculum) に対置されるものである。

子どもは、教師が意図的、明示的に教えた通り学んでいるわけではない。その「ウラ」を学んだり、それをこえて何

かを学んだりしている。また教師の表情、身振り、態度とかいった非言語的な、いわゆるメタ・コミュニケーションを通してさまざまなことを学んでいる。それも、それぞれに個性的に、暗黙的にである。これが「オモテ」にでないヒドウン・カリキュラムである。その過程の暗黙性に力点を置くなら、ヒドウン・カリキュラムと言わず、タシット・カリキュラム (tacit curriculum) と呼んだ方が適切かもしれない。(ブルーナーはすでに同じような意味で「暗黙の教育」という表現を用いている。)

もう少し具体的な事例を通してこの問題を考えてみよう。

教師が「君ならこの問題が解けるだろう」と言って、ある子どもを指名したとしよう。そのとき、他の子どもの何人かは、「僕にはできない」と先生は考えている、と思うだろう。そのときかれらは暗黙にある種の無力感を学びとっているかもしれない。

また、つねに正解だけを評価する正解中心の授業をしていれば、子どもはいつのまに正解にいたるまでの過程はどうでもいいのだと考えるようになるだろう。たとえば、算数の授業にありがちな、なにをおいてもやり方を覚えさせる——一例をあげると、分数を分数でわるときは、わる方の分数の分子と分母をいれかえて掛けるとよい、というふうに——授業ばかりやっていけば、子どもは、算数とは探究や発見の教科ではなく、やり方を覚え、それを問題に適用するだけの教科だと考えるようになるだろう。そのさい、子どもは教師の意図以上のことを学びとっているのである。

ヒドウン・カリキュラムは、学校の構造と雰囲気とも結びついている。たとえば、受験中心にカリキュラムを編成している学校では、受験と直接結びつかない要因はすべて排除される。そういう学校では、休み時間や放課後の自由な語らいとか、奉仕やボランティアなどの社会的活動とか、授業の中でのおもしろい発想や着眼とか、そうしたものを子どもたちは自然と大切なものとは思わなくなるだろう。

もちろん、ヒドウン・カリキュラムはネガティブな面ばかりではない。教師の人間的な明るさとか、深い子ども理解とか、子どもに対する信頼感とか、これらは教師のさまざまな意図的な働きかけを支え、いつそう有効なものとしてくれる。教師の生き生きとした全体性が意図した以上のものを伝えたり喚起したりするのは真実である。(ボルノウが「教育的雰囲気」を強調するのも、同じ認識にたつてのことであろう。)

さて、学校の目標は、マニフェスト・カリキュラム下での顕在的な知、ポラニーの用語でいえば「陽表的な知」(explicit knowledge)の探究であるが、それは見えるものでしかない。見えざるものにも着目していかなければ、子どもの学びようと発達を生き生きと全体的に捉えることはできない。もともと「陽表的な知」という理想自体が誤りなのである。ポラニーは述べている。「厳密に陽表的な知という理想は、実際、自己矛盾である。」⁽⁹⁾「すべての知識は「暗黙的であるか、もしくは、暗黙知(tacit knowledge)に根ざしているか、そのいずれかである。」⁽¹⁰⁾からである。ここにヒドウン・カリキュラムや、「暗黙知」に着目する所似がある。

ポラニー的にいえば、⁽¹¹⁾子どもは語ることが出来る以上のことを知っているのである。さらに、教えられた以上のことを学ぶし学ぶことができるのである。この点からいうと、子どもの「暗黙知」に着目することは、子どもの見えざる可能性に着目することになるのである。子どもを新しく見直すこと、いやたえず新しく見ることを意味しているのである。子どもの学ぶ知の可能性は、陽表的なレベルでの意図(マニフェスト・カリキュラムのもとでの制度化された知)をはるかにこえていくということ、このことをわれわれは謙虚に認めるべきである。あえていえば、教えることと学ぶこととの間のこのズレ、その重ならない部分に教育と発達の可能性がある、といってもよいだろう。

さて、道德教育の観点からいっても、このヒドウン・カリキュラムに着目する視点は重要である。それは、子どもの学びようと発達を見直すことだけでなく、ひろく学校全体の在り方を根本的に問い直すことにもつながるからである。具体的にいうと、学校をマニフェスト・カリキュラムに従ってこれこれしかのものを教え学習させる場だと

する単純な考え方を打破することにもなる。この視点にたてば、学校をもっとひろく子どもの生き生きと躍動する生にこたえる場として考えなければならないという発想もでてくる。もともと、子ども・人間が生きているということ自体、これこれしかじかのものを教え学習させるという形の（道徳）教育では、捉えきれない大きく深い営みなのである。さまざまな人間の生きられた経験、その多様なコミュニケーション的行為を、意図的、計画的な教育という営みに収斂させようとするところに無理・問題があるのである。その枠内での道徳教育では、自律性を培うといい、協同性を培うといい、生きていく力を育てるといっても、所詮、限界がある。人間の生、とりわけ発達しつつある子どもの生は弧括でくくりきれないことを謙虚に認めるべきである。この点をもう少し深く考えてみよう。

(4) ≪子どもの生活世界に着目する視点≫

教育の焦点を子どもの生に向けるということは、当然、子どもの「生活世界」に着目することになる。しかし、これは「中間まとめ」にみられた「生活化」の世界とは根本的に異なるものである。かの「生活化」とは、子どもの生活を単純化し抽象化して、具体的な活動と体験を一律的に押しつけるものであった。ところが子どもの生活とは、ハーバーマスの定義によれば、「『いつもすでに』そこにおいてコミュニケーション的行為がなされる地平である。⁽¹²⁾」それゆえその地平は可動的なものである。興味深い表現によれば「地平は、自分の立っている場所に依拠して移動し、また起伏のある場所で位置をかえると、広がったり狭まったりしうる。⁽¹³⁾」それは、考えられているほど、自明的なものでもないし、知られてもいないのである。だが、徳目袋の教育は、子どもの生活を固定的、自明的なものとして捉え、これに普遍的な徳目を課するのである。その教育は、子どもの生活を重視するといいながら、実は、子どもの生きた生活を見ていないのである。だれにも共通な生活（そんなものはどこにもない）、抽象的な生活しか見ていないのである。

では、子どもの生活世界をどう捉えたらいいのか。この点では、ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論が参考になる。かれは、「コミュニケーション的行為の地平と背景としての生活世界」というテーマのもとで、興味深い論述を展開している。まずかれは、一つの主体が世界においてとりうる三種の「行為—世界—関係」を仮定している。つまり「第一に、一つの客観的世界の中で生じ、あるいは引き起こされうる、そういう物事に対する関係。第二に、ある集合体の全成員が共有している社会的的世界の中で、義務として承認されている、そういう物事に対する関係。第三に、他の行為者たちからすれば、ある話し手が特権的に近づきうる彼自身の主観的世界とみなされる、そういう物事に対する関係。この三つである。」⁽¹⁴⁾

さらに、ハーバーマスは人間のコミュニケーション的行為は、客観的世界、社会的的世界、主観的世界という三つの世界に三層的にかかわっている、という。そうした世界に「同時に埋めこまれている」⁽¹⁵⁾のである。この点が重要である。人間は三つの世界の一つだけを「主題的に際立たせているとしても、しかし、それらの三つの世界における物事に、同時にかかわっているのである。」⁽¹⁶⁾ここで、子どもの視座からみて興味深いのは、「特権的に近づきうる彼自身の主観的世界」の在りようである。この世界が他の世界とどのようににかかわっていくか、他の世界との相補的な関係の中でいかに自己を表現するか、ハーバーマスの言葉でいえば、「脱世界的な構えをとる」⁽¹⁷⁾ことができるか、その点である。とくに、ことが発達しつつある子どもにかかわるだけに、この点に着目することは重要である。

さて、私をはじめに「道徳の知性化」を強調したのも、一つには知のカテゴリーにおいてこそ子どもはいっそうよく「脱世界的な構えをとる」ことができる、と考えたからである。知は客観的、社会的世界をこえて子どもを背のび飛躍させる。それは、それらの位相における生活をこえ、それをリードし、それに新しい意味を付与する、と考えたからである。この意味では、ブルーナーが次のように述べて、一種の「脱生活学校論」を主張したのは一面において正しかった。「学校は精神生活へと入るところである。たしかに、それは生活そのものであるが、たんに生活するための

準備の場所ではない。……学校とは、もっと広い共同社会や日常の経験と連続する以上のものを提供すべきである。学校は第一に、知性を用いて発見を経験する、新しく未知の経験領域、すなわち今までにあったものとは不連続の経験領域へと飛躍する、そういう特殊な共同社会である。⁽¹⁸⁾

先に「一面において正しかった」と述べたのは、これが子どもの生活世界の位相の一つにすぎないからである。ハーバーマスのいうように、子どもは客観的、社会的世界にも「同時に埋めこまれている」のである。一見変わることのないそうした世界で生活しているのも事実なのである。それらも主観的世界と同じように、子どもの内部で生きてはたらいっている世界である。大切なのは、くり返すことになるが、それらの三つの位相には相補的な関係がある、ということである。「脱世界的な構えをとること」は、必然的に客観的、社会的世界に新しい意味づけがなされるということであるし、客観的、社会的世界の豊かさ、しなやかさ、そして開放性はいつそう「脱世界的な構えをとること」を子どもに促すということである。

さて、このように「生活世界」を三つの世界の相補的な関係のもとで捉える見解は、子どもの「生活世界」と学校の在りようを考えるうえで、まことに示唆にとむものである。学校は硬直した生活の場であつたり学習の場であつたりするわけにはいかない。子どもたちが主体的に生き生きとコミュニケーションできる、そうした可動的な地平をもつ「生活世界」とならなければならないまい。ハーバーマスのいえば、「話し手と聞き手とがそこで出会う、いわば超越論的な場」⁽¹⁹⁾となる必要がある。

そこでは、子どもの生活はこれこれしかじかのものである、あるべきだとあらかじめ仮定することは許されない。ここでも同じ結論が導かれる。

私は、学校が子どもにとってこのような「生活世界」となること、つまり、子どもたちひとり一人が出会い、ゆたかに交わり、その中で自己自身を個性的に表現し探究しうる、そういう自由な協同の社会となることに、すべての教

育の未来があると思う。道徳教育の可能性もそこにおいてほかにはないと思うのである。

結びにかえて

デューイは、その小さな名著『学校と社会』の中で、いわゆる「旧教育」の教室風景にふれている。⁽²⁰⁾要約すると、その教室は「ものをきくために」(for listening) つくられている。そのために、子どもは受動的な態度を強いられる。また、教室は多くの子どもをひとまとめにして扱うようにつくられている。そのために、子どもは集団としてしかみられない。さらに、そこでのカリキュラムはレディメイドであり、その教育方法は画一的である。つまり「教室」に象徴される旧教育は、第一に子どもを受動的にすること、第二に子どもを機械的に集団化すること、第三にカリキュラムと教育方法とが画一的であることを、その特徴としているのである。

しかし、これを旧教育の遺物としてききながすことができるだろうか。それはすぐれて今日の問題ではないか。あの教室がいろいろな面で障害となっていないだろうか。デューイ的にいえば、それは「重力の中心を子どもに置く」ことをむずかしくしてはいないだろうか。

私は、本論でも述べたように、道徳教育は学校教育全体で行うことを基本とするという立場を支持するが、ヒドゥン・カリキュラムや子どもの「生活世界」に着目することを提起したことからもわかるように、あらゆる面から学校の在りようを問い直していくことが、これからの道徳教育を考える出発点だと思う。当たりまえの「教室」の構造さえ問い直すことも、その一つである。そして、こうした問い直しの作業の基本的な視座は、いうまでもなく、ひとり一人の子どもの個性的な在りようを尊重する、ということである。このことが譲れない出発点であり帰着点である。このことを再確認してこの小論を終えたい。

註

- (1) 加藤幸次著『学校を開く』ぎょうせい、一九八七年、九四―九五ページ。
- (2) 上田薫著、『人間の生きている授業』黎明書房、一九八六年、五一ページ。
- (3) ユルゲン・ハーバーマス、前掲訳『コミュニケーション的行為の理論(中)』、二七二ページ。
- (4) 向山洋一著、『授業の腕をあげる法則』明治図書、一九八五年、一三ページ参照。
- (5) ローレンス・コールバーグ、岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育』広池学園出版部、一九八七年、九六ページ参照。
- (6) Lawrence Kohlberg, *The philosophy of moral development, (Essays on moral development. Volume I)*, Harper & Row, Publishers, San Francisco, 1981, p. 144. (ローレンス・コールバーグ、永野重史編『道徳性の発達と教育』新曜社、一九八四年、六四ページ。)
- (7) *Ibid.*, p. 145. (同右、六五―六六ページ。)
- (8) ジェローム・S・ブルナー、佐藤三郎編訳『乳幼児の知性』誠信書房、一九七八年、一三四ページ。
- (9・10) Michael Polanyi, *Knowing and Being*, The University of Chicago Press, 1969, p. 195. (マイケル・ポラニー、佐野安仁・沢田充夫・吉田謙二監訳『知と存在』晃洋書房、一九八五年、二四九ページ。)
- (11) マイケル・ポラニー、佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊国屋書店、一九八〇年、一五ページを参照されたい。ポラニーは次のように述べている。「人間の知識について再考するときの私の出発点は、我々は語ることができるより多くのことを知ることができ、という事実である。」
- (12) ユルゲン・ハーバーマス、丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場亨瑳江・脇圭平訳『コミュニケーション的行為の理論(下)』未来社、一九八七年、一七ページ。
- (13) 同右書、二四ページ。
- (14) 同右書、一八ページ。
- (15・16) 同右書、一九ページ。
- (17) 同右書、二七ページ。
- (18) J. S. Bruner, *After John Dewey, what ?*, in *On Knowing*, Harvard College, 1962, p. 118.
- (19) ユルゲン・ハーバーマス、前掲訳『コミュニケーション的行為の理論(下)』、二七ページ。
- (20) John Dewey, *The School and Society*, The University of Chicago Press, 1974, p. p. 20—34. (デューイ、宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、一九八四年、四一―四五ページ。)